



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

**Ano 1, Vol. I, Número 1, Jul-Dez, 2017, p. 128-158.**

## **PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ-AM.**

**Cristiangrey Quinderé Gomes  
Rosângela de Fátima Cavalcante França**

### **RESUMO**

Este artigo traz um recorte do resultado da pesquisa de Mestrado intitulada “A formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM” (GOMES, 2016), que teve como principal objetivo averiguar se para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras. Esse estudo adotou uma pesquisa descritiva (RUDIO, 2008) de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras, da rede pública de ensino. Para a obtenção dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada e gravada. De posse dos dados empregou-se a Análise de Conteúdo apoiando-se nos estudos de Bardin (2011). Nesse recorte os resultados revelaram que o planejamento e execução dos cursos de formação continuada consistem em duas categorias de análise: categoria 1 - planejamento e execução da formação continuada que desconsidera as reais necessidades das professoras e categoria 2 - execução da formação continuada a partir do planejamento das instituições formadoras. Conclui-se com base nos resultados, que são desconsideradas as reais necessidades das alfabetizadoras, pois as formações buscam cumprir os objetivos das instituições formadoras. São, portanto, políticas de formação que convergem em práticas consideradas clássicas, as quais se contrapõem às mais novas tendências (crítico-reflexiva e as centradas na escola) enfatizadas no quadro teórico, em relação ao processo formativo, em que se baseiam nas experiências docentes, e não mais em cursos que propõem “pacotes de treinamentos” distante da realidade dos professores.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Professoras alfabetizadoras. Planejamento.

### **ABSTRACT**

This article brings a summary of the results of the Master's research entitled "The continuing education of literacy teachers and the needs of school contexts: a study in the Humaitá-AM municipal system of teaching" (GOMES, 2016), whose main objective was to for the planning and execution of the continuing training courses, a diagnosis is made to survey the real needs of the teachers. This study adopted a descriptive research (RUDIO, 2008) of a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) carried out with a group of literacy teachers from the public school system. To obtain the data, a semi-structured and recorded interview was performed. The data analysis was based on the analysis of content based on the studies of Bardin (2011). In this section, the results revealed that the planning and execution of continuing education courses consist of two categories of analysis: category 1 - planning and execution of continuing education that disregards the real needs of the teachers and category 2 - execution of continuing education from the planning of training institutions. It is concluded based on the results, that the real needs of literacy teachers are disregarded, since the formations seek to fulfill the objectives of the training institutions. It is, therefore, training policies that converge in practices considered classic, which are opposed to the new trends (critical-reflexive and those centered in the school) emphasized in the theoretical framework, in relation to the formative process, in which they are based on the teachers' experiences, and no longer in courses that propose "training packages" far from the reality of teachers.

**Key words:** Continuing education. Literacy teachers. Planning

## INTRODUÇÃO

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Básica Nacional, nº 9.394/96, um novo quadro legal referente a esta temática começou a ser instituído, em acordo com o que estabelece o inciso III, do Art. 63, as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e os incisos II e V do Art. 67, que apresentam esta modalidade formativa como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurarem o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

E mais recentemente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>1</sup> apresenta novas definições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessa resolução, em seu capítulo VI, há a disposição sobre a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, de modo particular no Art. 16, Parágrafo único e incisos I, II, III e IV com a seguinte redação:

Art. 16 A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

---

<sup>1</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015, atualmente encontram-se em processo de adaptação no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, conforme o Art. 22 desta resolução.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

As Diretrizes ratificam o papel dos sistemas de ensino que deverão instituir as orientações para os projetos de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação de modo que, correspondam às demandas do próprio contexto escolar, além de contribuir com a qualidade social que a educação escolar deve propiciar aos seus educandos.

É importante salientar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2/2015) concebem a formação continuada como reflexão sobre a prática pedagógica, além de considerar os desafios mobilizados por esta atividade em seus contextos escolares. São normativas que apontam para a necessidade de se formarem professores que reflitam sobre o seu próprio fazer, pois a reflexão será instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Com base nesse discurso oficial em favor da formação continuada de professores, não encontramos respaldo na prática. O que conseguimos perceber, na verdade, é uma função ideológica, uma vez que as condições reais sobre as quais a atividade docente se efetiva acontece por meio de um processo desqualificador, pois os professores são submetidos, dentre outros aspectos, baixo salários, precárias condições de trabalho e à falta de incentivo as possibilidades de acesso aos bens culturais, o que contradiz todo esse discurso em defesa da profissionalização docente e de sua valorização.

Diante desse contexto, a questão problematizadora desse estudo foi: para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras? Considerando o desdobramento proposto pela questão norteadora, assim como a complexidade revelada pelo professor alfabetizador para responder às necessidades em relação ao fazer pedagógico na contemporaneidade, esta pesquisa teve como principal objetivo: averiguar se para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

Na busca em responder à problemática que motivou essa investigação, foi realizada uma pesquisa descritiva (RUDIO, 2008), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que teve como sujeitos 23 professoras alfabetizadoras de escolas da rede pública municipal de Humaitá-AM. Essas profissionais trabalham em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados, um questionário foi aplicado e uma entrevista semiestruturada gravada com questões abertas de cunho subjetivo foi realizada. A investigação em pauta foi concretizada no primeiro semestre de 2016 e o campo que serviu de *locus* para realização da pesquisa foram às escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Humaitá (AM).

Dessa maneira, esse artigo está assim estruturado: introdução, como parte inicial deste estudo, em que se pontua uma breve contextualização acerca da temática investigada, enfatizando-se seus principais aspectos legais. Em seguida, realiza-se uma discussão teórica acerca da formação continuada, em que se apresenta as principais perspectivas teóricas, com suas diferentes abordagens. Encerra-se essa discussão teórica com alguns pressupostos sobre uma possível articulação da gestão escolar para promover a formação continuada de seus professores, no próprio espaço de atuação, com base nas necessidades dos contextos escolares. Na sequência, aborda-se o desenho metodológico adotado nesse estudo. Prosseguindo, apresenta-se e discute-se os resultados da pesquisa considerando os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa. E por último, as considerações finais, em que se descreve as inferências observadas, a partir dos aportes teóricos selecionados, das técnicas de pesquisa utilizadas, assim como das contribuições das professoras alfabetizadoras, sujeitos desse estudo investigativo.

## **1 Formação continuada: perspectivas teóricas**

Para discutir as perspectivas teóricas esta pesquisa se fundamenta nos estudos de Zeichner (1993); Contreras (2002); Schön (1992; 2000); Dewey (1959); Freire (1996), dentre outros, e apresenta perspectivas conceituais que afirmam a importância da formação continuada de professores, conforme a descrição do quadro a seguir:

### **Quadro 1 – Perspectivas Teóricas**

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Perspectivas Teóricas	Referências
Professor reflexivo	Zeichner (1993); Alarcão (1996; 2008); Ghedin (2002).
Prática reflexiva	Dewey (1959; 1979); Schön (1992; 2000); Libâneo (2002).
Postura docente pesquisadora e/ou investigativa	Contreras (2002); Elliot (1989); Freire (1996).
Intelectual crítico-transformador	Giroux (1997).
Profissional autônomo	Contreras (2002).
Competência profissional	Perrenoud (1999; 2000); Altet (2001).
Formação centrada na escola	Imbernón (2010); Candau (1996); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Fullan e Hargreaves (2000).

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Humaitá-AM, 2016.

Perspectivas estas pautadas na concepção de *professor reflexivo* a partir das contribuições de Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2008), assim como Schön (1992, 2000) principal formulador da prática reflexiva. Depois, Imbernón (2010) e Day (2001) apresentam uma *postura docente pesquisadora e/ou investigativa*. A seguir, tratar-se-á do *intelectual transformador* postulado por Giroux (1997). Na sequência, Contreras (2002) que acredita na transformação de um *profissional autônomo* de sua prática docente. Ainda haverá alguns apontamentos acerca do *paradigma da competência profissional* postulado por Perrenoud (2000), que o toma como guia um referencial de competências adotado em Genebra em 1996 para a formação contínua, de cuja elaboração participou ativamente. Finalizaremos com o atual *paradigma da formação centrada na escola*, que tem como principal defensor Imbernón (2010).

Diante dos desafios cotidianos do fazer docente vários autores vêm discutindo e pesquisando novos caminhos e/ou perspectivas de formação que visam à contribuição para a melhoria do trabalho docente. As discussões são iniciadas com alguns apontamentos sobre o *professor reflexivo* como uma tendência que se expandiu nos discursos dos programas de formação docente nos cenários internacionais e nacionais,

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 0000-000 ON LINE  
como uma necessidade de superação acerca do reducionismo propiciado pelo modelo de ensino baseado na racionalidade técnica<sup>2</sup>. Segundo Zeichner (2008, p. 539):

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

O professor que assume a postura reflexiva tomando como base sua própria prática enriquece seu fazer, além de desenvolver conhecimento e/ou teorias sobre boas práticas de ensino sem, contudo, desconsiderar as condições materiais onde acontecem essas práticas.

Alarcão (1996 *apud* LIMA; GOMES, 2002, p. 163-164) escreve que, “o interesse suscitado pela ideia do(a) professor(a) reflexivo(a) vem da atualidade dos temas que ela contempla, quais sejam: a necessidade da eficiência, a aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão”.

Partindo dessa contextualização, o termo “reflexão” na formação de professores foi introduzido pelos educadores brasileiros a partir dos estudos de Nóvoa, “Os professores e a sua formação” (1992). Essa obra aborda a concepção de autores sobre a temática, que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática ou o ensino como uma atividade crítica (LIBÂNEO, 2002).

Nesse âmbito, no início dos anos 1990 do século XX, algumas obras dão ênfase ao papel da reflexão na prática docente tendo em vista a necessidade do trabalho, por exemplo, Perrenoud (2002), Carr e Kemmis (1986); Nóvoa (1992). Em outros, ainda verifica-se a relação entre a reflexividade e a prática da pesquisa (ANDRÉ, 1994; LUDKE, 1994; ANDERSON, HERR E NIHLEN, 1994; ZEICHNER, 2001; ZEICHNER E NOFKE, 2000).

---

<sup>2</sup> Paradigma racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista de ciência, o ensino se faz a partir de ideias e modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concretas encontradas no cotidiano escolar (FELDMANN, 2009, p. 74).



**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Já em meados dos anos 1990, surgiram outros estudos com uma amplitude maior no que se refere à formação docente (PIMENTA, 1996; LUDKE, 1996; GERALDI FIORENTINI E PEREIRA, 1998; MARIN, 2000). Dentre esses, Pimenta (2002) se apropria dos estudos de Schön (1992) acrescentando a cultura interna das escolas à prática reflexiva entre os professores de modo crítico. Nessa abordagem, aponta ainda a pesquisa colaborativa.

Schön (2000) valoriza a prática profissional, bem como a reflexão sobre esta prática, como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa, destacando, ainda, a importância desse conhecimento prático no apontamento de soluções que os professores podem encontrar a partir dessa ação reflexiva. Segundo Schön (2000 p. 32), “a esse movimento o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão-na-ação*”. Observa-se, assim, uma ação que procura buscar novas possibilidades de atuação docente diante dos desafios pedagógicos que a profissão mobiliza no seu dia a dia, de modo contextualizado, por meio da valorização das experiências. Essa dinâmica abre espaço para o exercício da pesquisa no fazer docente o que Schön (2000) postula enquanto “*professor pesquisador*” de sua prática.

A respeito disso, Alarcão (1996, p. 176) faz uma referência implícita ao pensamento de Schön (1988) ao dizer que:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Nessa linha de pensamento, observa-se uma relação direta da prática com a teoria, o saber docente aliado à prática reflexiva de modo intencional pode formular teorias que auxiliaram no desenvolvimento de novas práticas pautadas no conhecimento científico e não apenas na prática.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Outra perspectiva de igual relevância é a do *professor pesquisador ou investigador* de sua prática educativa tomando como referência desse modelo as contribuições de Contreras (2002). Para ele, “o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119). Isso implica em dizer que, é uma perspectiva que recomenda o aprendizado docente a partir da própria ação educativa, com intuito de aperfeiçoá-la.

Embora Contreras (2002) defenda essa perspectiva, ele aponta Elliott (1989) como o teórico que melhor define o que significa a ideia de professor como pesquisador enquanto prática reflexiva. Elliott (1989) compara a prática educativa à prática da ética, como um dos princípios do fazer docente que, portanto, requer reflexão diante da complexidade que a atividade de ensino apresenta, a realização dessa prática vai direcionar o melhor caminho para determinada situação educativa.

No dizer de Elliott (1989, p. 256 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 122), “a prática reflexiva do ensino constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática”. Esta afirmativa reforça e explica claramente a relação de reciprocidade da prática com a teoria, o que desmistifica o famoso adágio popular de que “a teoria na prática é outra”. Verifica-se que ocorre um processo dialético entre ambas na relação educativa.

A perspectiva apontada por Imbernón (2010, p. 77) apresenta o *modelo indagativo ou de pesquisa* como ferramenta de formação do professor. Segundo o autor, “esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino”. Como se observa, o modelo fundamenta-se com base no questionamento da própria prática com intuito de apontar metas que possam responder tais questões. Verifica-se que as bases desse modelo remontam as propostas de Dewey (1979), quando postulou que os professores necessitam de “uma ação reflexiva”, bem como de Zeichner (2001) que escreveu sobre a temática “professores como pesquisadores de sua ação”.



**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

É um modelo que se destaca em função do papel que a pesquisa exerce na atividade de ensino, pois por meio dessa prática é possível o desvelamento de problemas e resolução, além do desenvolvimento profissionalmente.

Segundo Imbernón (2010, p. 80), os professores quando atuam como pesquisadores:

Têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros, e por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Esta, portanto, seria uma das principais contribuições desse modelo: aquele em que o trabalho coletivo entre os professores faz com que eles aprendam uns com os outros. Essa prática do compartilhamento propicia uma nova postura (pesquisadora) do professorado frente aos problemas que os afeta, além de melhorarias no processo de tomada de decisões de modo coletivo.

Nessa direção surge o *modelo de professor como intelectual crítico-transformador* como assinala Giroux (1997, p. 163) que desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas, e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar afim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Desse modo, o modelo de professor como intelectual crítico apontado pelo autor pressupõe a compreensão dos condicionantes sociais e institucionais que legitimam sua atividade de ensino. Nessa perspectiva, o professor não pode ser encarado como simples tarefeiro de sua função, “em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161).

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Para Contreras (2002), a ideia que Giroux (1997) faz dos professores é a de “autoridade emancipatória”. Portanto, o entendimento sobre esta precisa estar ligado às ideias de liberdade, igualdade e democracia. Assim sendo, esse modelo do professor intelectual crítico é, portanto, de um profissional ativo, na busca de potencializar sua autonomia profissional frente sua prática cotidiana “e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Dessa forma, a definição do professor como intelectual transformador vai além do papel pedagógico. Este modelo abrange ainda o papel político de seu ofício, a partir de um conteúdo muito bem definido, a saber, elaborar tanto a crítica das condições sociais e históricas de seu trabalho por meio de uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e justa, educando o seu alunado enquanto cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva Ghedin (2002, p. 146) contribui ao dizer que, “a tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo crítico-reflexivo”. O autor deixa claro que a reflexão é fundamental na atualidade quando se busca uma transformação social pautada na perspectiva humanitária contra qualquer forma de exploração. Contudo, essa possibilidade requer mudança de postura diante dos arcaicos modelos de educação que ainda persiste no espaço de ensino da atualidade.

Como se vê “a formação do professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios, e os mais diversos imprevistos” (VALADARES, 2002, p. 199).

Em relação ao *paradigma da competência profissional*, que também se inclui entre as atuais perspectivas teóricas, encontramos Perrenoud (1999) como principal defensor. De acordo com Perrenoud (1999 p. 7), a competência é definida como “a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE** conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nessa direção, o agir docente precisa estar relacionado ao conhecimento, às habilidades cognitivas necessárias para desenvolver sua tarefa profissional.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 12-13) em seu livro “*Dez novas competências para ensinar*” apresenta um *inventário* de dez grandes famílias de competências necessárias aos professores para ensinar com base na sua teoria. Tomando como base um referencial adotado em Genebra em 1996 para a formação continuada, do qual participou ativamente. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação contínua.

Para o autor, esse referencial aponta caminhos teórico-metodológicos aos programas de formação continuada, numa tentativa de torná-la mais próxima das mudanças em andamento no sistema educacional, no que diz respeito ao novo papel dos professores, as reformas da formação inicial, bem como a evolução da formação contínua.

No que se refere à teoria das competências, Ghedin (2007) faz uma crítica na perspectiva emancipatória, apontando limitações dessa proposta para o processo de formação docente, em virtude de seu caráter tecnicista. Apresenta-se, portanto, como uma problemática, “porque acaba reduzindo todos os problemas da educação à falta de formação adequada dos professores” (Ghedin, 2007, p. 82). Isto é, atribui-se à incompetência ao professor, sendo que essa falta de competência é uma questão que necessita de uma análise mais aprofundada, para então apontar possíveis causas. Porém, transferir essa responsabilidade histórica aos professores é mais cômodo, é uma forma de escamotear o problema de fato de onde ele se encontra, claro que de modo intencional.

Portanto, a competência profissional docente não está simplesmente relacionada ao conhecimento intelectual (técnico) adquirido, mas também à capacidade reflexiva sobre os aspectos que condicionam essa prática que ultrapassam a experiência de sala de aula.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Por último, com intuito de concluir a discussão acerca das perspectivas teóricas será abordado o *paradigma da “formação centrada na escola”*. Essa perspectiva de formação continuada que tem como espaço a escola, apresenta atualmente um número significativo de publicações, contudo ainda é uma área que necessita de maiores aprofundamentos teóricos e práticos. Dentre os pressupostos dessa perspectiva considerada relativamente nova, buscou-se apoio teórico de autores como Imbernón (2010), Candau (1996), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Fullan e Hargreaves (2000).

Nesta abordagem, denomina-se formação continuada centrada na escola, como uma alternativa de formação continuada desenvolvida no ambiente da própria escola (IMBERNÓN, 2010). Conforme Candau (1996) e Imbernón (2010), dentre outros autores, a escola é o local privilegiado para a formação continuada de educadores.

Em relação à origem do que tem sido denominada “formação centrada na escola”, encontra-se em Imbernón (2010) alguns apontamentos que revelam o contexto político em que esta proposta de formação continuada se configurou: surgiu no Reino Unido em meados de 1970 do século XX, no seio de alguns eventos políticos relacionados à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores.

Assim, nas palavras de Imbernón (2010, p. 85-87):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam as necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. [...] A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. [...] Esse enfoque baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam.

Tomando as considerações do autor verifica-se que a formação centrada na escola supera a simples mudança física para seu desenvolvimento. É na verdade uma mudança de paradigma em relação à formação continuada que busca envolver todos os participantes, desde o planejamento, a sua execução e avaliação, a partir do diálogo. É,

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 0000-000 ON LINE

portanto, uma proposta inovadora que busca a transformação do atual modelo de escola que temos, baseado na racionalidade técnica (concepção utilizada em organização empresarial), que se preocupa apenas com o cumprimento de regras pré-determinadas pelos órgãos superiores, para o chamado enfoque fenomenológico e crítico. Em que se busca a reconstrução da cultura escolar, se aposta em novos valores, na colaboração, no processo de participação, respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar (IMBERNÓN, 2010).

No sentido de pensar a formação dos professores tendo a escola como centro dessa formação, Candau (1996, p. 144) diz que, “considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. No entanto, a autora salienta que não basta que esse processo formativo aconteça no espaço escolar, é importante que essa prática formativa favoreça processos coletivos de reflexão, capaz de identificar os problemas da ação pedagógica concreta em seu cotidiano, aponte soluções, com a participação de todos os professores de cada contexto escolar (CANDAU, 1996).

Nessa mesma direção, Fullan e Hargreaves (2000) salientam a necessidade de se pensar a escola como uma organização “aprendente” como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais. Para esses autores, professores totais apresentam maior probabilidade de se desenvolverem e prosperarem em escolas totais, que valorizem e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Para tanto, a organização escolar necessita propiciar mecanismos de participação concreta de seus membros nas decisões, em reuniões, na construção do projeto pedagógico-curricular, na descentralização de responsabilidades, no modelo de avaliação adotado pela instituição, no acompanhamento do projeto escolar de modo geral, bem

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 0000-000 ON LINE como, no planejamento de atividades de formação continuada, tendo em vista, o desenvolvimento profissional dos professores e seu aperfeiçoamento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A partir destas considerações acerca da formação continuada centrada na escola, acredita-se que este tema representa atualmente um importante referencial, que precisa ser considerado pelas instituições escolares, em virtude das novas necessidades da formação docente. Essas necessidades precisam ser levantadas, investigadas e solucionadas a partir dos problemas surgidos no interior da escola, assim como de seu plano de trabalho educativo coletivo, de forma que todos os membros possam participar das etapas desse novo modelo de pensar e de ser escola.

Diante do exposto, verifica-se que cada perspectiva abordada evidencia características particulares, conforme determinados paradigmas de formação docente, o que implica em dizer que há pressupostos filosóficos que norteiam todo o processo formativo desses modelos. Dessa forma, existem teorias que orientam as práticas, com base na concepção de mundo, de homem que adotam.

## **2 Gestão escolar e formação continuada: uma articulação possível**

Nesse tópico parte-se de estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Abdalla (1999) que indicam contribuições da gestão no âmbito escolar como pressupostos para a promoção da formação continuada dos professores.

Nessa direção, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) abriram-se possibilidades para que a gestão escolar adquirisse autonomia com base nos princípios de gestão democrática buscando romper com posturas autoritárias e centralizadoras que caracterizavam o contexto educacional em décadas passadas.

No texto da LDB 9.394/96, em seu título IV Da Organização da Educação Nacional especificamente no artigo 14, incisos I e II normatizam os princípios de gestão democrática do ensino público da educação básica.



**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva democrática a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais que sugere o fortalecimento de sua autonomia. Com base nessa autonomia adquirida em lei, pode-se pensar então, na possibilidade da organização escolar promover a formação continuada de seus professores.

Cabendo a gestão escolar (direção, supervisão ou coordenação pedagógica), a tarefa de conduzir processos bem organizados, de modo participativo, para que possa contribuir com a qualificação dos docentes, por meio da formação continuada, além de torná-la parte integrante do cotidiano escolar.

Quanto à organização de processos que visem um trabalho voltado para a qualificação profissional dos professores, em um estudo sobre “formação e desenvolvimento profissional do professor” Abdalla (2000), analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar e aponta quatro elementos nelas interferentes, a saber: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional do professor. Segundo a autora esses quatro elementos interferem no desenvolvimento profissional. E concordando com suas proposições, cabe nesse sentido, destacar o papel da gestão e da supervisão ou coordenação pedagógica da escola no apoio e garantia desses espaços de reflexão, investigação e tomada de decisões a fim de implantar uma cultura formativa no âmbito do contexto escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 427) a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados:

de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, para a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomada de decisão.

Nessa dinâmica pode-se dizer que ocorre uma simultaneidade entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Uma vez que a escola é o lugar onde se efetiva o trabalho docente e a organização escolar, por sua vez, deverá propiciar a aprendizagem dessa profissão, por meio das práticas docentes, de suas competências pessoais e profissionais, pela troca de experiências e saberes entre seus pares, enfim, como uma verdadeira “comunidade de aprendizagem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Essa realização bem sucedida da organização escolar pressupõe práticas de gestão democrática, participativa e de liderança. Para tanto se faz necessário à construção da autonomia da gestão escolar. Nesse entendimento Lück (2010, p. 58) esclarece que, “democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola”. O que implica, portanto, em gestão compartilhada e empoderamento institucional, a partir de mecanismos que instauram a autonomia (formulação do projeto político-pedagógico, formação de órgãos colegiados), de modo que todo o coletivo escolar possa participar conscientemente das decisões, orientações, organização e planejamento de seu trabalho.

Dessa forma, a liderança em gestão escolar surge como uma prática fundamental para se efetivar esse conjunto de ações desafiadoras e inovadoras no que se refere aos processos contínuos de formação docente no próprio espaço escolar. Uma vez que, segundo Lück (2008, p. 95) liderança:

Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender.

Considerando as práticas de gestão voltadas para a democracia, a participação e a liderança são inerentes à função gestora na atualidade, embora não sejam comum identificá-las nas escolas. Talvez, em virtude das demandas que essas práticas requerem,

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE* por exemplo, conhecimentos, habilidades, atitude. Possivelmente adquiridas com o desenvolvimento contínuo de formações, tendo em vista a realização dos objetivos educacionais a que o estabelecimento de ensino se propõe.

Partindo desse pressuposto é necessário apontar possibilidades de concretização de processos de formação continuada no espaço escolar com base nas necessidades das práticas pedagógicas docente.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 505) afirmam que:

- a escola, como organização e contexto da ação dos professores, pode ajudar na vida pessoal e profissional do professor;
- uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus professores;
- os professores podem influenciar a organização da escola na definição de diferentes objetivos, na criação de uma cultura organizacional, na introdução de inovações e mudanças.

De acordo com as proposições dos autores pode-se dizer que a formação continuada do professor é uma articulação necessária devido às contribuições que esta ação formadora propicia ao trabalho escolar como um todo. Entretanto, destacam-se dois fatores interdependentes postulados por Guimarães (2007, p. 159) os quais contribuem para viabilizar a formação continuada, “o primeiro refere-se a um bom ambiente de trabalho ao que se costuma chamar de “clima institucional” adequado. [...] Outro aspecto é uma razoável adesão do professor à profissão”.

São fatores motivacionais que precisam ser considerados ao se pensar em formação continuada, pois as relações de companheirismo estabelecidas no ambiente de trabalho favorecem o desempenho profissional, além da construção de saberes. Para tanto é imprescindível identificar-se com a profissão.

Diante das discussões apresentadas conclui-se, salientando que a formação continuada de professores não acontece espontaneamente, sem uma coordenação e/ou liderança. E por se tratar de um trabalho escolar, faz-se referência a uma coordenação gestora e pedagógica, o que de certa maneira evidencia o papel que esses profissionais podem ter na formação continuada do professor.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

Após abordar as contribuições teóricas sobre a temática investigada, considerada fundamental para nortear o trabalho docente e à construção dos saberes necessários à atividade de ensinar, apresenta-se os caminhos percorridos no decorrer deste trabalho investigativo.

### **3 Desenho da pesquisa: aspectos metodológicos**

Para delinear o percurso metodológico da pesquisa focada no problema da formação continuada de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais adotou-se uma pesquisa do tipo descritiva, requerendo uma abordagem qualitativa. No que se refere à pesquisa descritiva Rudio (2008, p. 71) explica que “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva auxiliou no desvelamento do fenômeno estudado, apontando possíveis causas que constituem a problemática em questão.

Em se tratando de abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a definem a partir de cinco características, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A definição dos autores esclarece a escolha da abordagem qualitativa neste trabalho investigativo, pois nesta perspectiva é recorrente que o pesquisador procure entender os fenômenos conforme a percepção dos sujeitos da realidade investigada para então, fazer sua interpretação de modo descritivo, buscando compreender fatos e fenômenos.

Para a obtenção dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com professoras alfabetizadoras, de escola pública da rede municipal de ensino do Ensino Fundamental, de Humaitá-AM. Na pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui como

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

um elemento fundamental, por possibilitar a produção de conteúdos advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa. Por meio da entrevista, é possível ter acesso às informações pertinentes aos objetos da pesquisa que realiza.

Nessa pesquisa empregou-se a entrevista semiestruturada individual com questões abertas, de cunho subjetivo. Cabe ressaltar que o roteiro da entrevista foi utilizado como um norteador da conversação sem que as questões devessem ser seguidas sem desvios ou alterações. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista condiciona a produção de informações de forma mais livre, posto que as respostas não estão condicionadas a uma padronização.

Quanto à seleção das professoras alfabetizadoras, foram utilizados critérios que pudessem envolver sujeitos que supõem-se ter melhor conhecimento sobre o objeto de estudo, a saber: ter, no mínimo, três anos de experiência na docência; pertencer ao quadro efetivo do sistema de ensino municipal; ter atuado nos últimos três anos como professor(a) alfabetizador(a) na mesma escola; e ter participado de curso de formação continuada ofertados pelo MEC, nos últimos cinco anos. Com base nesses critérios, das 29 professoras entrevistadas chegamos a um total de 23 professoras.

Para a análise e interpretação dos dados buscou-se apoio na Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 48) que especificamente constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Como pode-se observar, a análise de conteúdo abrange a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de realizar deduções (inferências) lógicas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que circunstâncias, o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem).

Isto justifica a opção pela pesquisa qualitativa, pela possibilidade de olhar para o cotidiano das professoras, enquanto interlocutoras do objeto de estudo, investigando aquilo que experimentam e o modo como elas interpretam as suas experiências.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

#### **4 O Olhar das alfabetizadoras sobre a formação continuada: um ponto de partida necessário**

Nesse tópico apresenta-se o olhar das professoras alfabetizadoras acerca da formação continuada por meio da entrevista semiestruturada. As falas dos sujeitos deram origem a duas categorias de análises (BARDIN, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios de similaridade e frequência das respostas.

Para preservar a identidade das alfabetizadoras (representadas pela letra “A”) que contribuíram de modo significativo com esta pesquisa atribuiu-se letra e números fazendo referência às mesmas. Essa indicação encontra-se no final de cada recorte, correspondendo à fala daquela alfabetizadora num determinado trecho de sua entrevista. Desse modo, denominou-se “A1”, “A2”, “A3”, “A4”, “A5” e assim sucessivamente até a alfabetizadora “A23”.

Nessa dinâmica, quando se fez o seguinte questionamento: *Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades dos professores?*

A partir da análise das falas dos sujeitos criou-se duas categorias a seguir:

##### **Categoria 1: Planejamento e execução da formação continuada que desconsidera as reais necessidades das professoras.**

Não, porque a gente chega lá. O plano deles já está prontinho. Eles passam e a gente tem que aceitar do jeito que tá lá. Mas nem sempre o planejamento deles tá de acordo com o que a gente quer passar pros nossos alunos. Então, não há esse diagnóstico. (A3).

Eu acredito que deveria ser assim. E como nós moramos numa cidade pequena, eu acredito que a Secretaria entenda isso. [...] Mas, conhecimento passando pelas escolas eu não vi. (A4).

Na minha opinião não, né? [...] Chega, às vezes, até avisa a gente em cima da hora. Não comunicam se a gente quer ou não participar. E já dizem assim: “você tem esse curso pra fazer”. E você não tem opção de escolha, tem que fazer. E por isso, pra mim não tem esse diagnóstico. (A5).

Não, porque geralmente esses cursos já vêm mais eh... Quando as aulas já têm começado. Nunca vem antes. Se viesse antes, a gente tinha essa possibilidade de fazer esse diagnóstico, sempre vem depois. (A6).

Olha (rsrsrs), que eu lembre até hoje. Já participei de muitos cursos, mas nunca houve esse processo de fazer esse levantamento de diagnóstico, pra ver o que



**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

a gente precisa pra fazer os cursos. Até porque, os cursos vêm do governo federal que eu tenho participado, e é uma coisa nacional. (A9).

Essa parte aí de fazer o levantamento eu acho que não, fica a desejar. Porque às vezes, quando chega só dizem, “oh vai ter uma formação continuada”. E dispensam os alunos e a gente vai. Sem saber o que vai acontecer né? Lá, é que a gente vai (rsrsrs) ver o assunto né? Que vai ser tratado nessa formação [...]. (A10).

[...] o que a gente percebe né? É que já trazem tudo pronto, baseado muito das vezes na realidade de outros estados. (A11).

Eu não lembro não, que teve assim, né? Porque eles... Quando vem esses cursos só comunicam a gente. E aí a gente vai pra lá assim, nas escuras mesmo. Sem nem saber, né? Do que tá se tratando, tal. [...] Não me lembro se é feito algum diagnóstico com a gente. (A13).

No meu entendimento, eu acho que isso não acontece. Eu sou leiga no assunto, assim pra falar realmente se há um planejamento, se há um diagnóstico, se há um levantamento nas escolas das reais necessidades que os professores tem, né? [...]. (A14).

Não é feito. Ela chega assim, aleatoriamente. [...] Eles não fazem conosco, por exemplo, o que nós estamos precisando pra dar continuidade no trabalho. Às vezes é dado aquilo que a gente já sabe, é isso aí. (A17).

Pelos cursos que eu já fiz, eu não tive essa entrevista, ou esse tipo de perguntas, né? Pra ver se isso era importante, se era necessário tanto pra prática quanto para o conhecimento. A gente fez, porque veio enviado do governo, e nós fizemos. Mas não teve esse tipo de pesquisa, pelo menos comigo não, né? (A18).

Eu acredito que não. Porque a gente trabalha, sempre assim, de primeiro ao terceiro ano. [...] É trabalhado tudo junto. Por isso que eu acredito que não é feito, né? [...]. (A21).

Não, nunca aconteceu isso. E poderia acontecer, né? [...]. (A23).

Levando em consideração as falas das professoras inferiu-se que, para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, dos quais participam ou já participaram, são desconsideradas suas reais necessidades. Pois, ainda não tiveram a oportunidade de participar de algum curso de formação continuada que procurasse saber (antes de sua execução) quais as necessidades da prática diária dos docentes, com intuito de inseri-las em seu planejamento. Apenas são comunicadas de que vai acontecer determinada formação, como expôs “A10”: “só dizem, oh vai ter uma formação continuada”. O que se leva em consideração, em sua maioria, são necessidades sentidas pelos professores, em âmbito nacional, como retrata “A9”: “Até porque, os cursos vêm

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 0000-000 ON LINE do governo federal que eu tenho participado, e é uma coisa nacional”. São modelos de formação que desconsideram a complexidade e a especificidade de cada escola, seu contexto histórico e o desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte de determinado ambiente escolar (FUSARI; FRANCO, 2007).

Nesta mesma linha de pensamento Fullan e Hargreaves (2000, p. 33) comentam que:

Abordagens assim subestimam seriamente aquilo que já é pensamento dos professores, seus conhecimentos e suas formas de agir. Elas subestimam a maneira dinâmica com que eles se relacionam com seu trabalho. Ignoram a forma como os métodos utilizados pelos professores em seu trabalho estão profundamente fundamentados na aprendizagem já acumulada, resultante da experiência, no significado que o trabalho, e a forma como o abordam, têm para eles.

Portanto, são abordagens que ignoram as diversas necessidades dos professores relacionadas aos anos de experiência docente os quais poderiam servir de ponto de partida nos diferentes momentos formativos.

Contrapondo-se a essa perspectiva de desvalorização profissional do professor e como reconhecimento de que os saberes docentes são preponderantes para a formação profissional, é que Tardif (2014) integra alguns saberes, advindos da formação profissional, os disciplinares, curriculares e experienciais, que segundo o autor estão interligados na formação e na atuação dos professores.

Nesta mesma abordagem Pimenta (2012) destaca a importância de reconsiderar os saberes necessários à docência (da experiência, do conhecimento e os pedagógicos), em busca de ressignificar os processos formativos.

Como pode-se observar, os autores ressaltam o valor dos diferentes saberes, enfatizando a experiência por entender que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula a diversidade de saberes à sua prática docente.

Ainda em relação às práticas vigentes no contexto das políticas de formação docente, Tardif (2014) em estudo mais recente sobre a formação de professores salienta que se faz necessário reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e, portanto, como sujeito têm o direito de contribuir com seu próprio processo de formação profissional.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

Nessa direção Tardif (2014, p. 240) escreve que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

A reflexão do autor enfatiza a definição unilateral presente nas políticas adotadas para a formação de professores principalmente no processo de planejamento e execução das propostas de formação. Embora tenham se mostrado pouco eficientes para modificar a prática docente e, ainda o fracasso escolar, por não considerarem a prática pedagógica em seus contextos (PIMENTA, 2012).

Dando prosseguimento às análises, a próxima categoria construída retrata manifestações de algumas alfabetizadoras ainda em relação a essa questão ao informarem que esta busca cumprir os objetivos das instituições formadoras, como se verifica nas falas a seguir:

**Categoria 2: Execução da formação continuada a partir do planejamento das instituições formadoras.**

[...]. Só é oferecido de acordo com o MEC, lá. O que estão achando que tá faltando na educação, então a partir daí vem esses cursos. [...] Mas nunca foi perguntado: qual é a tua expectativa? O que está faltando pra você? O que precisa melhorar? Ninguém pergunta. Só diz que vai ter e a gente vai fazer. (A1).

[...] eu acredito que seja feito sim. Porque sempre que eles trazem, são coisas que a gente muitas vezes, a escola tá precisando. Então, eu acredito que eles fazem, primeiro isso, não junto conosco. Mas talvez eles devem fazer uma entrevista, devem buscar algumas informações pra levar os conteúdos certos pra nós. (A2).

Olha sempre a Secretaria de Educação ela procura né? Verificar como é que tá o andamento da aprendizagem desses alunos. Mas assim, a questão MEC em si, eles buscam informações de modo geral. Então as realidades são totalmente diferentes. Inclusive a gente sempre comenta nas formações, que as formações nem vem sempre dentro da nossa realidade, vem muita teoria e nós precisamos de práticas. [...]. (A8).

Evidencia-se ainda, a partir das falas dos sujeitos, que as políticas de Formação Continuada das escolas investigadas estão centradas em práticas consideradas “clássicas”

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 0000-000 ON LINE

<sup>3</sup> (CANDAU, 1996), são cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes.

Nessa abordagem Candau (1996) questiona esse formato de formação continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor; não contemplar a demanda dos docentes nem a das escolas; constituir uma formação individualizada, que não fornece o amparo necessário à atuação em sala de aula; deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento; e, finalmente, não interferir adequadamente no ambiente de trabalho.

Essa perspectiva clássica de formação continuada enquadra-se no modelo conhecido como racionalidade técnica “onde os programas, procedimentos de ensino e recursos são definidos previamente, priorizando o saber, produzido fora da escola e que ao serem recebidos, são repassados aos professores que repassam aos alunos” (PORTO, 2001, p. 44 *apud* PEIXOTO, 2007, p. 164), prática esta que defende uma concepção de educação reprodutora, a partir da transmissão de informações.

Como forma de reagir a essa concepção clássica de formação, cabe pensar sobre a importância da formação continuada em serviço, tendo a escola como o espaço privilegiado desta ação formadora, enquanto mecanismo de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, além do crescimento pessoal e profissional do docente. Conforme indica Feldmann (2009, p. 79, grifo nosso), [...] “a formação continuada de professores, articulada aos fazeres **na** e **da** escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas”.

Desse modo, recorre-se mais uma vez a Tardif (2014) quando aponta para a necessidade de articulação entre os conhecimentos postulados pelas instituições formadoras, bem como, os saberes produzidos pelos próprios professores em suas práticas cotidianas, ao dizer que:

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Candau na década de 1990 continua atual e é muito empregada nos estudos sobre formação continuada de docentes.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE**

cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a *respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 22-23).

Essa articulação necessária apontada pelo autor deve-se ao fato de que não tem mais sentido hoje em dia, adotar uma visão clássica, “disciplinar e aplicacionista” <sup>4</sup> da formação profissional seja inicial ou continuada, em virtude de sua pouca eficiência.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao concluir este estudo vale retomar ao objetivo geral que consistiu em, averiguar se para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras. Nesse intento, abordar-se-á as considerações a seguir pertinentes aos seus resultados.

Após as análises realizadas, tendo por base as categorias construídas levando em consideração o olhar das alfabetizadoras quanto ao processo de planejamento e execução das propostas de formação continuada, os dados revelaram que são desconsideradas as reais necessidades das alfabetizadoras, pois esta busca cumprir os objetivos das instituições formadoras. São, portanto, políticas de formação que convergem em práticas consideradas clássicas, as quais se contrapõem às mais novas tendências (crítico-reflexiva e as centradas na escola) enfatizadas no quadro teórico, em relação ao processo formativo, em que se baseiam nas experiências docentes, e não mais em cursos que propõem “pacotes de treinamentos” distante da realidade dos professores.

Essa perspectiva clássica de formação continuada remete-se a pensar sobre a importância da formação continuada em serviço, tendo a escola como o espaço privilegiado desta ação formadora, enquanto mecanismo de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, além do crescimento pessoal e profissional do docente, por entender que este modelo considera as práticas pedagógicas em seus contextos.

---

<sup>4</sup> Termos utilizados por Tardif (2014) para explicar a dominação de conhecimentos disciplinares, ou teóricos (sociológicos, psicológicos, didáticos, filosóficos, históricos, pedagógicos, etc.) trabalhados nas formações do magistério, para em seguida, serem aplicados na prática.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

Além disso, atribuem à gestão escolar (direção, supervisão pedagógica) o importante papel, no que se refere ao aprofundamento teórico e prático, como forma de desenvolvimento da formação continuada, embora este papel não esteja sendo cumprido. Enfatiza-se nesse sentido, o papel importante que desempenham as equipes gestoras das instituições educacionais, em se tratando de um trabalho de formação contínua.

Essa questão da falta de promoção de formação continuada pela gestão escolar é compreensível, pois, é uma prática recente no âmbito educacional de Humaitá-AM. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não possui uma política local de formação continuada, que incentive a participação dos docentes. Os cursos ofertados sob sua responsabilidade pertencem à política nacional de formação docente, por exemplo, Pró-letramento, Cecemca, Pró-gestão, Escola Ativa, PNAIC, dentre outros, em que são convidadas a fazer adesão, como forma de promover o aperfeiçoamento profissional continuado.

Mesmo sabendo que existe respaldo legal para que desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso comparar essa prerrogativa legal, com a realidade diária dos professores de Educação Básica do país. Pela forma como são planejadas e executadas às formações, denota-se que o professor brasileiro seja concebido como tarefeiro, apenas executa sua atividade sem refletir, pois, precisa trabalhar intensificamente para sobreviver, o que diminui sensivelmente suas possibilidades de tempo para tal investimento.

Essa postura tecnicista dos docentes precisa ser rompida para assumir-se enquanto profissional crítico-reflexivo, no entanto, isso só é possível, com a construção da cultura colaborativa no ambiente escolar, além da necessidade de se repensar as práticas, os modelos e a própria política de formação continuada, que acaba reforçando tal postura e as práticas individualistas e isoladas do fazer docente.

Diante da complexidade escolar é importante reconhecer que as inferências apresentadas são pertinentes e requerem estudos mais aprofundados, pois trata-se de um ambiente educacional que necessita ser foco de pesquisas. Por isso, deixa-se algumas reflexões para um (re) pensar sobre as propostas/políticas de formação continuada.



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

Considerando a importância que as alfabetizadoras atribuem aos processos formativos contínuos, que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) implemente políticas de formação continuada, para fortalecer as ações dos gestores escolares, em se tratando de formação contínua privilegiando seus contextos de trabalho escolar. E que, na oportunidade da oferta dos cursos, e principalmente no decorrer do planejamento das formações, seja feito um diagnóstico para levantar as reais necessidades da prática de sala de aula dos professores, transformando-as em objeto de reflexão crítica, numa dinâmica de partilha de experiências, de construção, desconstrução e desenvolvimento de saberes pertinente a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação e desenvolvimento profissional do professor**: o aprender a profissão (um estudo de caso em escola pública). 2000. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, v. 104, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução. In: BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno – CNE/CP. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em:  
<[http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:  
CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.  
DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.  
**Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008. Disponível em:  
<[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ah\\_UKEwjbtODRg-AhXBJZAKHTI7BMAQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.grupouninter.com.br%2Fintersaberes%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fdownload%2F123%2F96&usg=AFQjCNHbRCZqG4LbiKBEuKngfy\\_NNDtngg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ah_UKEwjbtODRg-AhXBJZAKHTI7BMAQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.grupouninter.com.br%2Fintersaberes%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fdownload%2F123%2F96&usg=AFQjCNHbRCZqG4LbiKBEuKngfy_NNDtngg)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Artmed, 2000.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

GHEDIN, Evandro. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da filosofia da educação. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Cristiangrey Quinderé. **A formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares**: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM. 2016. 132 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2016.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes profissionais: ponto de partida para a formação contínua de professores. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana C. Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 14, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. (Coleção Docência em Formação / coord. Severino e Pimenta. Série saberes pedagógicos). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria do S. Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*

PEIXOTO, Sônia M. de Araújo. Formação continuada de professores(as): será que tem festa? In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.  
PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER. Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Recebido 20/9/2017. Aceito: 24/11/2017.



***RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE***

**Sobre autoras e contato:**

Cristiangrey Quinderé Gomes - Mestra em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus de Humaitá-AM E-Mail: [cristiangreyquindere@gmail.com](mailto:cristiangreyquindere@gmail.com)

Rosângela de Fátima Cavalcante França- Doutora em Educação e professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR/RO  
E-Mail: [6rosangela@gmail.com](mailto:6rosangela@gmail.com)